

## EDUCAÇÃO AMBIENTAL E VALORES: A VALORIZAÇÃO DO ENCONTRO COM O OUTRO

Lisiane Abruzzi de Fraga<sup>1</sup>  
Dalva Maria Bianchini Bonotto<sup>2</sup>

### Resumo:

Neste trabalho trazemos algumas reflexões sobre a Educação Ambiental e a dimensão de valores, a partir de uma pesquisa realizada junto a um programa de formação de professores da educação básica, o qual objetivava trabalhar junto aos professores esse tema, a partir do qual procurariam elaborar e concretizar atividades de ensino que o contemplassem. Realizamos essa discussão com a apresentação de um trabalho desenvolvido por uma professora de Filosofia do Ensino Médio, focando a habilidade em trabalhar conteúdos significativos, valorizando aspectos cognitivos e afetivos, percebidos na prática dessa docente, enquanto seu trabalho foi acompanhado. Concluimos, afirmando que, na busca por uma natureza que não seja objeto e por seres humanos que não sejam máquinas, encontramos as práticas de Educação Ambiental comprometidas não apenas com a conservação da natureza, mas com atenção aos valores que motivam suas construções, representando a voz do desejo humano de encontro com o Outro, em sua distinção e semelhança, como sujeito único e social.

**Palavras-chave:** Educação ambiental. Valores. Alteridade.

## ENVIRONMENTAL EDUCATION AND VALUES: TO VALUE THE MEETING WITH OTHER

### Abstract:

This work brings some reflections upon the Environmental Education and the dimension of values from a research performed in a teachers formation program in the basic education, that aimed to work this theme with the teachers, who would elaborate and materialize teaching activities that contemplated the mentioned theme. We performed this discussion with the presentation of a work developed by a Philosophy teacher from the high school, focusing the ability to work meaningful contents, emphasizing cognitive and affective aspects, realized in this teacher's practice, while her work was supervised. We concluded that, in the search for a nature that is not an object, and for human beings that are not machines, we found out the Environmental Education practices committed to not only the nature preservation, but also to the attention to the values that motivate its constructions, representing the voice of the human desire for meeting the Other, in its distinction and similarity, as a unique and social subject.

**Keywords:** Environmental Education. Values. Otherness.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Unesp de Rio Claro e professora efetiva da rede estadual de ensino de São Paulo. [labruzzidefraga@yahoo.com.br](mailto:labruzzidefraga@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Professora Adjunta do Departamento de Educação e do programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Biociências da UNESP/ câmpus de Rio Claro. [dalvambb@rc.unesp.br](mailto:dalvambb@rc.unesp.br)

## EDUCACIÓN AMBIENTAL Y VALORES: LA VALORIZACIÓN DEL ENCUENTRO CON EL OTRO

### Resumen:

El presente trabajo presenta algunas reflexiones sobre Educación Ambiental y la dimensión de los valores, a partir de una encuesta de un programa de formación de profesores de educación básica, cuyo objetivo fue trabajar con los maestros este tema, basados en lo cual desarrollarían y aplicarían actividades educativas que lo contemplasen. Llevamos a cabo esta discusión con la presentación de un trabajo desarrollado por una maestra de filosofía del secundario, centrándose en la capacidad de trabajar contenidos significativos, valorizando los aspectos cognitivos y afectivos, que se perciben en la práctica de esta maestra, mientras que su trabajo fue supervisado. Se concluye afirmando que, en la búsqueda de una naturaleza que no sea objeto y seres humanos que no sean máquinas, nos encontramos con las prácticas de educación ambiental comprometidas no sólo a la conservación de la naturaleza, pero con atención a los valores que motivan a sus concepciones, lo que representa la voz del deseo humano de encuentro con el otro, en su distinción y semejanza, como un sujeto único y social.

**Palabras-clave:** Educación Ambiental. Valores. Alteridad.

### 1 Introdução

Nós existimos nas relações que estabelecemos com o Outro. E, ainda que os idealistas tivessem qualquer ponta de razão sobre a ocorrência de alguma essência, esta não poderia passar pela vida, no contato com os demais entes, sem alterar-se. Pois que frutos das relações são os valores atribuídos ao que nos cerca. Valores construídos, primeiramente, através das sensações e/ou afetividade, e, posteriormente, através de escolhas por meio das quais vamos nos construindo como pessoa.

O humano é um ser social, em constante relação indivíduo/indivíduo, indivíduo/sociedade, indivíduo/natureza e sociedade/natureza. Mesmo o mais egocêntrico dos humanos, que afirmasse sem receios ocupar-se apenas de interesses próprios, ou da edificação do próprio *eu*, caracterizar-se-ia assim em relação a outros ou a outras palavras. Pois, como defende Ponzio (2010, p.79), “nem o próprio ‘eu’ (eu para mim) pode-se compreender, conhecer e afirmar-se sem o outro e sem o seu reconhecimento (eu para o outro)”.

Talvez seja tempo de reconhecer a impossibilidade da existência do *eu* da identidade. Se o outro participa da constituição daquilo que estou sendo, meus desejos se vinculam à forma com que me relaciono com esse outro. Sendo assim, faz-se possível a quebra da dicotomia entre interesses individuais e coletivos.

Como aponta Ferry (2013), provavelmente liberalismo e socialismo errem, igualmente, em considerar que as revoluções da vida privada não afetam ou não devem afetar senão a esfera privada, e que a política só deve tratar do interesse geral, entendido como regulação dos interesses particulares.

O que move pessoas a conjugarem suas vozes com ideologias que buscam o bem coletivo, se não suas sensibilidades em relação ao sofrimento do outro? E o que permite, ao contrário, pessoas combinarem suas vozes em discursos individualistas, se não a abstração do outro? Ou, como afirma Ponzio (2010, p.21), “as relações de papel não são relações entre cada um, mas relações indiferentes entre todos, onde cada um não faz nenhuma diferença”? E, se não faz diferença, por que seus direitos seriam levados em conta? Por uma vontade divina primeira? Por uma prudência científica para preservação da espécie, quando cada um não mais estiver aqui?

É significativo refletir sobre a viabilidade de considerar que exista maior possibilidade de desejo de justiça, participação, construções coletivas, quando estabelecemos relações de afetividade que nos fazem desejar proteger-nos uns aos outros (humanos e não humanos). Quando trabalhamos o amor como valor, ao contrário de nos acomodarmos, já não há felicidade para o indivíduo sem a felicidade daqueles que se relacionam com ele. Não necessariamente, a felicidade pessoal está desconectada do bem-estar coletivo. Desejo e dever podem estar interligados, dependendo do que constitua nosso sistema de valores. Acreditamos que o ato responsável, ao qual se refere Bakhtin em sua obra, nasce de uma experiência onde não se é indiferente ao Outro, onde não é colocado o estereótipo do Outro antes da escuta de sua palavra. Não existem verdades universais, mas experiências verdadeiras, que encontram respostas responsáveis e singulares, onde, como afirma Ponzio (2010, p.29), “cada um não tem medo do outro, mas medo pelo outro, e não pensa o outro, mas pensa no outro”.

Segundo essa linha de pensamento, a ação de cumprir ou não um dever moral constitui um evento único, que envolve relações e o ato de resposta do sujeito moral, responsável e sem alibi. Mas, é importante enfatizar, que a singularidade e/ou evento único não são sinônimos de desconsideração pela realidade histórico-social na qual os participantes do diálogo estão inseridos. A constituição do sujeito em sua alteridade não está desvinculada de sua realidade material, embora não se reduza a esta (constituindo-se, também, no diálogo com o diferente de si). Isso aparece claramente na perspectiva instaurada por Levinas (1972), descrita por Sidekum (2002), de um novo humanismo dentro da antropologia filosófica, principalmente no campo da ética, reconhecendo a alteridade do outro além das perspectivas da subjetividade, do psiquismo e da egologia da modernidade; uma subjetividade que acontece na existência humana através da relação intersubjetiva e na exigência infinita de justiça para com o outro.

Consideramos a Educação Ambiental propícia à construção de novos sentidos para as relações humanas com o outro (humano e não humano) em sua alteridade, por meio do trabalho com valores, considerando os aspectos apresentados por Bonotto (2008): cognição-afetividade-ação. Entende-se por cognição a reflexão acerca das ações e sentimentos envolvidos na construção de valores para sua melhor compreensão e apropriação; por afetividade, o trabalho de sensibilização, percepção e expressão dos sentimentos com relação ao valor construído, e, por ação, a experiência do valor em construção.

Como Ferry (2013), consideramos que o ponto forte da ecologia se encontra em trazer para o centro do debate político a preocupação com as gerações futuras, o cuidado para com o outro. Segundo esse autor, nossa preocupação com as gerações futuras não se limita à problemática do meio ambiente, mas envolve a preocupação com problemas sociais e com conflitos culturais. Sendo assim, acreditamos que o cerne da Educação Ambiental está na valorização das relações, sejam elas entre humanos ou entre estes e os demais entes da natureza. Trata-se de educar para sensibilização à presença do outro, à vida além do *eu* egocêntrico e do antropocentrismo.

A escola poderia ser um espaço muito propício para esse trabalho com valores, se considerarmos a rica experiência de intersubjetividade presente nesse grupo social (comunidade escolar), que reúne tamanha diversidade de vozes. Apesar disso, conforme indicam alguns autores, como Sidekum (2002) e Herman (2010), quando existe discussão relativa a questões valorativas, observamos a forte presença de uma razão kantiana, pautando os debates morais nas escolas.

Conforme descreve Sidekum (2002, p.44), a moral kantiana pauta-se nos seguintes pontos:

Age de tal forma que o motivo de tua ação possa ser constituído em princípio universal [...] Age de tal forma que tenhas sempre a vontade racional e livre em ti e

nos outros como fim e não como meio [...] Age de tal forma como se fôssemos ao mesmo tempo legislador e súdito no reino das vontades livres e racionais.

O mesmo autor aponta, ainda, que, segundo a razão kantiana, como ser racional o homem destaca-se da natureza, à medida que a sua razão aparece como mediadora entre a lei e a sua ação. A filosofia da moral kantiana elabora-se sobre o que devo ou não devo fazer, e sobre a possibilidade de universalização desse dever. O racionalismo de Kant parece negar a possibilidade de que o vivido, como evento único/singular, participe da construção do juízo moral.

Nas palavras de Hermann (2010, p.23):

No âmbito educacional, a teoria kantiana teve forte penetração sobretudo pela convergência entre o conceito de autonomia e as expectativas educacionais da modernidade. Caberia à educação formar moralmente o homem, visando à autonomia, comprometido com a escolha de fins universalizáveis. [...] a dificuldade de situar as normas em um determinado contexto deve-se ao seu caráter excessivamente abstrato, aprisionada pelo conceitual, insensível às peculiaridades de cada circunstância.

Em síntese, para Hermann (2010), a ampliação de espaço para a experiência estética de obras de arte (pinturas, poemas, músicas...) pode nos fazer vigilantes contra o excesso de racionalismo na educação, o qual tem instrumentalizado o outro, sendo uma possibilidade para uma contínua construção da experiência, produzindo um *ethos* sensível, que reconheça nosso próprio limite no entendimento do outro, contribuindo para a abertura à alteridade. Pensamos que essa experiência sensível contribuiria para que o outro – natureza humana e não humana – tivesse reconhecido seu direito de existência e seu valor não mais se reduzisse a objeto de consumo.

Poderíamos acrescentar, aqui, a experiência estética do ambiente em que nos encontramos. Pois, como aponta Grün (2011), existem áreas de silêncio no currículo, ligadas à nossa ideia de autonomia pautada, exclusivamente, na razão, descartando o ambiente físico. Nesses currículos, em geral, predomina a lógica matemática para análises, a abstração e a ilusão do controle da natureza através dos conhecimentos científicos.

O referido autor aponta, também, que o *eu* é visto como usuário de tecnologias e os *recursos naturais* como os que as sustentam. Podemos incluir, aqui, que chegamos a tal ponto de soterramento da alteridade que fomos transformando o próprio humano em recursos. Meu valor está na minha utilidade. Estamos, inclusive, com a soberania de um *eu* da identidade, desumanizando-nos. Como afirma Ponzio (2010, p.142), “O direito à infuncionalidade é o direito de valer por si, como alteridade não relativa. O infuncional é o humano”.

Levando em conta os referenciais citados, consideramos a Educação Ambiental ainda como uma possibilidade de subversão ou resistência à lógica utilitarista e racionalista que prevalece na estrutura dos espaços de educação formal. É verdade que toda a educação deve ser ambiental e que todo ambiente pode envolver educação à medida que abriga relações. Contudo, para que isso ocorra, é necessária a intencionalidade do sujeito que se coloca aberto, em relação, que assume seu ato responsivo e sua participação no diálogo. Uma proposta de Educação Ambiental comprometida pode expressar uma palavra outra de um sujeito que, mesmo pertencente à sociedade da funcionalidade, da identidade e que exalta a liberdade de palavra, como descreve Ponzio (2010), deseja estabelecer relação com a alteridade da natureza dos demais seres e com sua natureza outra, de ser não apenas cognitivo, mas afetivo e social.

Estaríamos, assim, nos aproximando da proposta de Ferry (2013), de um novo humanismo, onde a máxima não fosse agir de forma que nossa ação pudesse ser

universalizada como lei da natureza, à maneira de Kant, mas, sim, pudesse ser aplicada a todos que amamos, como lei do Amor.

Não defendemos o esvaziamento de conteúdos no currículo escolar, nem desvalorizamos o uso da razão, a qual consideramos participante natural, inclusive, das experiências humanas afetivas, mas apontamos como fundamental o reconhecimento da presença real de sujeitos que com esses conhecimentos dialogam, com suas reflexões, intuições, valores, ideologias.

É possível que a Educação Ambiental também constitua significativa perspectiva de sensibilização humana, buscando reconciliação entre razão e emoção em nossa formação, bem como entre as vivências de encontros singulares e o compromisso com a coletividade, à medida que nos ocupamos de estabelecer nova relação entre humano – natureza.

Talvez, uma das maiores dificuldades para implantar uma prática pedagógica pautada no diálogo, trabalhando com valores na construção de um sujeito ético, seja o fato de que, para ser educado para a estabilidade emocional, é preciso desalojar-se, sair da zona de conforto social.

É difícil perceber que não estamos no controle. Não estamos no controle quando se trata de nossa própria natureza, pois nossa ação costuma estar, por vezes, distante de nossos discursos. E isso costuma ficar exposto quando nos abrimos ao diálogo. Assim como é difícil perceber que o outro é muito mais do que as representações que lhe atribuímos. Sidekum (2002) apresenta Schelling como o primeiro a expressar, em sua filosofia, a ideia de alteridade que, a princípio, ainda estava ligada à perspectiva de um outro criado pela subjetividade de quem o representa e, em um segundo momento, como aquele que não se reduz a uma representação individual daquele que com ele dialoga. Se o outro não é apenas o que crio para ele, sua realidade e voz podem me tirar da zona de conforto.

Segundo Sidekum (2002), o filósofo Kierkegaard aponta para a experiência ética como sendo a subjetividade ferida face à interpelação do absolutamente outro, que, infinitamente, reclama por justiça e põe minha subjetividade em questionamento.

Nossa realidade material e limitada nos impele a construir valores como humanos que somos (totalidade), mas, também, nos coloca em constante reflexão sobre esses valores, dados os encontros únicos com o outro em sua alteridade (singularidade).

Pesquisadores das sociedades modernas, em suas tentativas (também importantes) de compreender as estruturas, interpretaram os sujeitos nas condições de fantoches sociais, desconsiderando sua atuação sobre as superestruturas. Não falamos, aqui, de esforços pessoais para vencer obstáculos sociais e ter sucesso, pois reproduzir isso pode, também, significar adesão à ideia de que somos mesmo fantoches. Aponta-se, sim, a realidade de que poucos estão satisfeitos com essa forma competitiva de viver, com essa agressividade para com a vida humana e não humana, com as injustiças e, no entanto, continuamos alimentando a tudo que criticamos, como se não tivéssemos outra possibilidade. Há um descompasso entre o que valorizamos e o que vivemos, e sempre terminamos justificando, como se o externo nos determinasse linearmente, sem nossa participação.

Talvez, para trabalharmos com valores seja necessário, primeiro, termos a coragem para repensar nossos próprios valores, questioná-los, refletir o significado que têm para nós, o que é da experiência pessoal e o que tem sido construído social e historicamente, quais as circunstâncias que deixariam nossos valores fragilizados, o que os fortalece, o que nos faz escolhê-los, dentre outras questões. O problema é que, muitas vezes, até nossos estudos sobre as emoções humanas são para encontrar mecanismos para controlá-las e nos tornarmos adequados. Temos medo da liberdade porque, ao contrário das ideologias que têm se apropriado desta, a verdadeira liberdade exige ato responsável (assumir a escolha). Se olhar

para nossos valores é algo muito difícil para nós, educadores, como seria possível trabalhar esses aspectos com nossos (as) alunos (as)?

Segundo Sidekum (2002, p. 169):

Deveríamos lembrar, aqui, que existe uma profunda crise ética em toda a sociedade contemporânea; trata-se de uma crise de valores e de perspectivas existenciais e de sentido último da vida para o sujeito humano como indivíduo em si e como sujeito inserido na solidão da vida em sociedade.

Se nossa formação escolar não nos permitir falar sobre o que nos angustia, inquieta ou emociona, sobre o que valorizamos e o porquê, transformando-se apenas em ferramenta para acumular conhecimentos, para o trabalho ou para o *status*, facilmente confundiremos nossa identidade pessoal com nossa identidade social, de modo a não mais nos responsabilizarmos por nossas escolhas, porque nosso papel social parecerá determinar o que somos, e as realidades construídas pelo coletivo nos parecerão imutáveis.

## 2 Uma experiência real

Aprofundamos essa discussão com a apresentação de um trabalho desenvolvido por uma professora de Filosofia do Ensino Médio.

Optamos por refletir acerca de sua prática pedagógica por meio de uma análise dialógica, tendo como referencial os textos de Bakhtin, os quais enfatizam a construção de sentidos por meio dos diálogos estabelecidos, considerando a alteridade dos sujeitos, ambos participantes dessas construções.

Para Bakhtin (2010), a vida conhece dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu e o outro, e, em torno desses centros, se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir; um mesmo objeto, idêntico por conteúdo, é um momento do existir que apresenta um aspecto valorativo diferente quando correlacionado comigo ou com o outro. Além disso, mediante a empatia se realiza algo que não existe nem no objeto da empatia, nem em mim antes do ato da empatia, e o existir-evento se enriquece desse algo que é realizado, não permanecendo igual a si mesmo.

A análise dialógica propõe um movimento entre a empatia e a objetivação, onde a interpretação não surge do objeto nem de mim, mas de algo que é realizado na construção de sentidos no decorrer da relação estabelecida entre os sujeitos. É necessário buscar compreender como o outro interpreta a realidade a partir de sua própria visão (e não de um eu no outro), para depois observá-lo a partir do meu modo de ver, e construir, a partir dessa ação, uma interpretação que considere ambas as vozes. Não uma mescla das vozes, mas algo que apresente claramente as vozes presentes no diálogo (em suas semelhanças e conflitos). Pois, para Bakhtin (2011, p.108), “duas ideias já são duas pessoas, pois ideias de ninguém não existem, e cada ideia representa o homem em seu todo” (p.105) e “nunca leva à fusão das vozes e verdades numa verdade impessoal e una”.

À professora em questão foi atribuído o pseudônimo de Iara<sup>3</sup>. Ela é formada em Bacharelado em Filosofia, tendo cursado universidade pública, e complementou em Licenciatura. A mesma leciona há cerca de 6 anos na rede estadual de ensino no estado de São Paulo.

A professora Iara participou do grupo de extensão Educação Ambiental e o Trabalho com Valores, na Unesp/RC, durante o ano de 2013. Durante o curso, fez parte de um subgrupo com professores de ensino médio, que recebeu como proposta elaborar um plano de

<sup>3</sup> O anonimato foi preservado segundo estabelecido no termo de consentimento aprovado pelo CEP, protocolado com o número 7927, em 26 de outubro de 2012.

ensino relacionado à Educação Ambiental e Valores, o qual aplicariam nas escolas em que os membros do grupo trabalhavam.

Em um primeiro momento, a professora Iara apresenta-se ativa na elaboração da proposta de trabalho dentro do subgrupo de professores do qual fez parte. Quase toda a proposta foi elaborada baseada em suas ideias. A professora demonstra no uso da linguagem, na segurança como se coloca, na elaboração do projeto e na presença clara de posicionamento político ter boa formação inicial, considerando as visões de qualidade mais presentes no meio acadêmico. Contudo, aparece certa dificuldade no diálogo com os colegas dentro do grupo. Considerando a singularidade do evento e as responsabilidades dos diferentes sujeitos nos diálogos, não atribuímos exclusivamente à professora essa dificuldade – embora não a desconsideremos – pois, a predominância de sua palavra também se construía de acordo com a postura dos demais professores em relação a esta.

Em um segundo momento, acompanhamos a professora Iara durante a aplicação do projeto, filmando suas aulas. O ambiente agradável, a receptividade, o bom relacionamento com os (as) alunos (as) – com a valorização de cada um, sempre chamado pelo nome – e a facilidade com que a professora considera as opiniões divergentes nos debates, sem fechar as discussões em uma única resposta, são bastante atraentes, admiráveis. Acreditamos que a proximidade entre as visões de mundo presentes nos ambientes de formação da professora Iara e no nosso fez com que ela se aproximasse dos padrões tidos como críticos neste trabalho. Contudo, a professora parecia expressar certo pessimismo em relação a mudanças sociais coletivas mais significativas.

Em um terceiro momento, refletindo sobre a escuta às ênfases dadas pela professora em sua entrevista, procurando considerar sua palavra como ato responsável e não apenas como reflexo de seu posicionamento ideológico, procuramos atentar para os momentos valorizados pela professora em sua prática. Muitos destes haviam sido negligenciados em um primeiro instante, por abarcarem aspectos mais afetivo-emocionais do que o planejamento racional. Consideramos que, de certa forma, isso ocorreu em nossa tentativa de proteger a professora de juízos de valor ligados a nossos próprios preconceitos com relação ao que seria aproveitamento real do tempo e efetivo aprendizado.

Essa última questão, ligada à nossa formação e nossas compreensões sobre o que seja aula, que se relacionam com as cobranças sociais que dizem respeito à eficiência, utilidade, competência e dever, e nos transformam – humanos e natureza – em objetos, conforme debatemos anteriormente, motivaram-nos a apresentar a seguir o trabalho da professora Iara como um real convite a desalojar-nos da zona de conforto da acomodação a formas de aula que nos garantem reconhecimento. De forma alguma desconsideramos o desejo humano de reconhecimento pelo trabalho realizado, mas apontamos para o risco do comportamentalismo, das decisões pedagógicas serem diretamente vinculadas ao prêmio ou castigo, afastando-se da autonomia compreendida como responsabilidade do sujeito para com suas escolhas.

Quanto à proposta de atividades de ensino elaboradas pelo subgrupo, do qual a professora fez parte, juntamente com outros colegas de ensino médio, estas foram iniciadas com uma saída de campo até uma praça pública próxima à escola. Durante essa saída, os (as) estudantes fizeram observações e registraram o que acreditavam ter alma, por meio de fotografias, desenhos ou escritos.

Num segundo momento, em sala de aula, foi realizada a leitura e interpretação de um texto, apresentando o conceito de alma para o filósofo Aristóteles. Em seguida, foi proposto debate no qual se estabeleceram relações e diferenças entre as ideias do filósofo e as concepções dos (as) alunos (as).

Na aula seguinte, foi apresentada a obra do pintor Amadeo Modigliani e sua compreensão de alma. Aqui, também aparecem a apresentação de sua biografia e a reflexão sobre as representações em suas pinturas de humanos com os olhos fechados.

Prosseguindo as atividades, houve a apresentação de um documentário intitulado “A história das coisas”, e posterior discussão sobre os seguintes temas abordados: produção industrial, trabalho, consumismo e ambiente.

Como etapa seguinte, ocorreu a leitura de uma história em quadrinhos (em espanhol) abordando o tema da alienação, seguida de debate sobre o assunto. Posteriormente, escutaram a música “Rosa de Hiroshima”, analisando e estabelecendo diálogos com a letra da canção.

O fechamento proposto consistiu na elaboração de trabalho escrito a respeito dos temas abordados nas aulas.

Consideramos importante apresentar, aqui, que a professora Iara acrescentou em sua prática uma segunda saída à praça pública, para nova vivência, após as experiências com a teoria, antes da elaboração final do trabalho escrito – o que não estava proposto no plano inicial. Nesse espaço, fizeram piquenique e brincadeiras. Nesse passeio, cada aluno (a) escolheu um colega de classe para descrever e entregar um presente (uma mensagem de Gandhi escolhida pela professora), expressando em palavras o que o (a) amigo (a) significou em sua caminhada, pois estavam concluindo o ensino médio.

## **2.1 Construindo sentidos: política, cognição e afetividade**

Durante a observação do trabalho da professora Iara, algo chamou a nossa atenção: afetividade comprometida. Talvez, essa seja uma construção, conjugando respostas a diferentes vozes que têm questionado a escola. Para a voz que acusa as escolas públicas de desqualificadas, que criticam sua banalização com relação aos conteúdos/conhecimentos considerados direito, patrimônio da humanidade, os debates promovidos nas aulas da professora não pecam por superficialidade, sempre fundamentados e contemplando significativos autores no campo da Filosofia (disciplina de sua formação). À voz que questiona o abstracionismo e o utilitarismo escolar, desconectado da realidade material e da necessidade humana de existência para além da sobrevivência, a docente aposta nos vínculos, no contato com a natureza, com o outro humano e consigo.

As preocupações da professora Iara com os aspectos políticos nos debates promovidos em suas aulas não obscurecem os sujeitos. Não os enquadrando rigidamente em seus papéis sociais, valoriza os encontros, os diálogos, o contato com a natureza, o tempo como não funcional, não utilitário. A professora Iara não apenas compromete-se com o conhecimento, mas assume a beleza, a atenção, o amor também como patrimônios humanos e não como propriedade de uma classe social.

Apesar de considerarmos possível divergir com Ferry (2013, p.195) no que diz respeito à educação ser responsabilidade da família e o ensino do (a) professor (a), bem como na generalização sobre o que é um “grande professor”, consideramos suas reflexões no que diz respeito à não dicotomia entre rigidez e afetividade. Pois, como comenta esse autor, “faça o que quiser” não necessariamente é sinônimo de afetividade. Quando Ferry (2013) descreve o “grande professor” como aquele que nos faz ter acesso a campos difíceis e estudar loucamente para não passarmos por imbecis a seus olhos, seja por sua simpatia ou autoridade no assunto, ou por acreditarmos que pode ser apaixonante conhecer, abre para a reflexão de que é possível uma autoridade não opressora, mas sustentada pelos vínculos e compromisso com o outro.

Do mesmo modo, Apple (2003) nos chama a atenção para o risco de que, em nossas aparentes tentativas de respeito à diversidade, acabemos por criar formas equivocadas de



reconhecimento para os que participam das estruturas de vassalagem, fazendo com que a pessoa se sinta poderosa mesmo diante de sua própria perda de poder. O que aparentemente é dar liberdade ao diferente, pode significar excluí-lo, quando sua voz não é reconhecida com seu potencial para alterar-me, e, sim, minha suposta *bondade* parece permitir que ele subexista em um ambiente à parte.

A afetividade comprometida da professora Iara, construída como ato responsável, valoriza significativamente os vínculos, sem descompromisso com relação aos conteúdos e o caráter ideológico dos mesmos, conforme estamos relatando.

Enfatizamos, no trabalho dessa professora, a maior presença de diálogos entre palavras na interação dos (as) alunos (as) com as atividades propostas durante a maior parte das aulas, tendo ficado evidente a liberdade com que diferentes posicionamentos ganhavam espaço nas discussões. Construímos esse sentido com base na observação das aulas, onde a palavra não permanecia com a professora por longos períodos de tempo e opiniões contrárias não deixavam de ser ditas. Ao mesmo tempo, utilizando palavras da própria professora na entrevista que concedeu, o fato de respeitar a palavra dos (as) estudantes não impediu que buscasse argumentos para refutar as ideias quando divergia, por considerar essa uma das características da Filosofia.

Apresentamos uma parte de uma aula onde ocorreu debate sobre o que teria alma, após a leitura do texto de Aristóteles, por considerar que ilustra, significativamente, que emoção e razão não são necessariamente dicotômicas, bem como que é possível um diálogo democrático que não apenas dê direito ao outro de falar, mas que escute sua palavra sem indiferença.

Professora Iara: – Com relação ao afeto que você tem... E quando nós vamos ao museu? Em um lugar antigo? Será que aquele lugar antigo está repleto? Vamos pensar na ideia de fantasma, dos espíritos. Se eles estão vivendo... Será que essas coisas antigas trazem um pouco das pessoas?

Meggie: – Sim...

Maria: – Era isso que eu ia falar, [xxx] por onde elas passaram, com quem elas viveram.

Meggie: – Sim...

Maria: – Acho que isso pode trazer algum sentimento.

Meggie: – A alma, no caso, está além do corpo. É uma coisa maior do que o corpo.... está dentro do corpo, mas ao mesmo tempo está fora. Quando a gente está vivo, a gente está podendo expressar as coisas que existem na nossa alma. Você entendeu?

Professora Iara: – Entendi. Esses objetos, mesmo que eles não tenham uma definição de alma igual a nossa, eles podem revelar um tipo de significado. E os outros seres vivos? As árvores? As plantas? Os animais? A alface que a gente come? Será que eles também revelam alguma coisa, na opinião de vocês?

Fabiane: – Professora, eu acredito que é só o ser humano que tem essa alma que a gente está falando. Não estou querendo dizer que os animais, essas coisas, não são importantes. Não quero dizer isso. Eles têm uma vida, mas... pelo fato da minha religião mesmo... Eu não acredito que os animais tenham essa alma que a gente fala.

Professora Iara: – Tá. Por quê?

Fabiane: – Olha, agora eu não sei explicar.

Professora Iara: – Com as suas palavras.

Saulo: – Só o homem sabe pensar.

Fabiane: – Mas eu vejo que só a gente é dividido em corpo, alma e espírito. Acredito que esses animais têm esse espírito. Espírito que eu digo, é a questão de ...ter vida. O ar que a gente respira. E a alma é uma particularidade nossa, sabe?

Professora Iara: – Mas então o homem é mais importante...

Fabiane: – Não.

Professora Iara: – do que o animal, no sentido de só pra ele ser concebido essa ideia... Oh. Vamos pensar. Ele é o único ser vivo que é racional. Até onde a gente sabe. Que é capaz de pensar. No entanto, ele é o único ser vivo que é capaz de

pensar e que destrói o seu próximo, que mata o seu semelhante, violenta, que é cruel e que mata o mundo ao seu redor.

Fabiane: – Por isso mesmo, professora. A pessoa quer satisfazer o desejo da alma dela. Então, se a alma dela quer as coisas... quer poder, então ela vai fazer de tudo para conseguir porque é [xxx]. Deu para entender?

Professora Iara: – Estou tentando acompanhar. Então, pra vocês, o animal não tem alma. A árvore também não?

Fabiane: – Não.

Meggie: – Professora, eu já acho diferente da Fabiane. Porque às vezes, quando eu estou mal, eu chego em casa e é uma ligação... não é uma ligação física... é uma ligação direta. Ligação de alma. É um carinho. Uma coisa abstrata. É mais do que um tocar, um ver. É um sentir. Isso, para mim, é que entra na definição de alma. A mesma coisa que eu entrar em um parque cheio de árvores, eu vou me sentir até melhor pela coisa energética. Não pelo tocar, não pelo ver. Mas pelo sentir. Eu acho que é mais do que isso.

Fabiane: – Acho que vocês estão definindo alma como sendo sentimento.

Meggie: – Não sentimento.

Professora Iara: – Ela está pensando assim...

Meggie: – É que o que eu penso. Vou tentar explicar pra vocês, mas muita gente não vai entender.

Raiane: – Eu vejo a alma mais como o lado espírito. Eu acho que...

Meggie: – Acho que você transmite aquilo que você tem para transmitir. Entendeu? É isso. Não sei. Tem gente que tem coisas a transmitir. Eu acho que a alma é uma... não sei explicar. É uma coisa que não tem explicação. Sei lá. Eu só acho que a alma é muito mais do que o corpo.

Professora Iara: – Vamos pensar filosoficamente. Filosoficamente, a gente atribui... A filosofia tem essa tradição de atribuir à razão como algo superior. No entanto, o modo como eu conheço as coisas, o mundo e os outros, não se limitam à minha razão. Então, eu posso ter outra forma de conhecer, outra faculdade que não seja racional. Aí é que entra sentimento, intuição, fé, a crença que eu tenho em alguma coisa, o amor, a percepção, a minha sensibilidade. Quando a Meggie entra lá na floresta e pega, capta, a energia das árvores, ela está expondo a sensibilidade dela. Então, Fabi. Independente da sua religião – não é isso que nós estamos questionando - os dogmas religiosos... Não atribuindo, no caso, uma igualdade de alma a partir da sua visão... Mas será que esse animal vai corresponder afetivamente? Ele vai sentir, trazendo pra polêmica do uso de animais nas pesquisas, ele tem dor quando eu injeto um medicamento nele?

Meggie: – Por exemplo, o animal não pensa. Se o animal não pensa, então o animal não sente também? Ele não pensa. O homem é o único ser racional. Porque o animal não pensa, ele não sente também? Não tem um sentimento de tristeza, um sentimento de alegria?

Fabiane: – Mas ele tem vida, é claro que sente.

Meggie: – Mas e a árvore tem vida. Nem por isso ela tem sentimento de alegria ou de tristeza. Você consegue ver uma árvore com alegria, sorrindo, ou...

Raiane: – Eu vejo a alma do ser humano diferente do cachorro.

Meggie: – Isso. Exatamente. Não melhor, nem pior. Apenas diferente.

Professora Iara: – E aí, Fabi?

Fabiane: – Ah, professora. Não sei explicar. É que pra mim, a nossa alma é diferente da de um animal ou de uma planta.

Meggie: – Mas não que não tenha.

Professora Iara: – E o resto da galera? O que vocês acham? Míriam?

Saulo: – Eu assistia um desenho que falava que uma alma saudável é feito de uma mente saudável e de um corpo saudável. Então, a alma, é meio que a junção do corpo e do espírito, da mente da pessoa. Isso forma a alma. Um corpo e uma mente.

Professora Iara: – O homem é constituído de várias partes.

Saulo: – Isso para qualquer ser humano, qualquer ser vivo. E tem um outro desenho que eu assisti que fala que as pessoas, só de tocar as coisas, elas deixam o rastro delas naquele objeto. Se for uma pessoa mais sensível, ela vai sentir isso.

Professora Iara: – Tem muita coisa que a gente ainda não sabe. Que a ciência não explica. Ainda é mistério e que entra na especulação, na crença de cada um, na sensibilidade, de como a gente percebe o mundo.

Meggie: – Por exemplo. Tem coisas que eu sinto que outras pessoas não sentem. Quer dizer, eu vou tentar explicar pra elas... por mais que eu tente explicar com todas as palavras... elas não vão conseguir entender. Elas vão falar “Não, não faz sentido”. Mas elas têm que entender que eu sinto. Elas vivem em um universo diferente do meu. Eu consigo aceitar essas diferenças das pessoas. Mas às vezes eu tento expressar uma coisa pras pessoas, mas é além da palavra sentir mesmo. Porque eu tenho o pensamento diferente em muitas coisas. Quando eu vou falar para as pessoas e elas dizem “mas não faz sentido”. Então não sei explicar. É uma coisa maior.

Professora Iara: – Então vamos agora tentar pensar assim, voltando um pouco aos objetos, mas a partir da criação desses objetos. Do que eles são derivados. Por exemplo, a comida que a gente come, será que até ela chegar no prato da gente... um suco de laranja, que vocês compram lá na caixinha... Quando a gente pega esse suco de laranja, ele está ali, ele é um objeto. Mas para ele chegar a esse ponto, a esse objeto, ele teve que ter uma origem. Ele teve que vir da laranja, que teve que vir da árvore, que teve que vir da semente... Então, tentar entender esse processo como um todo. Até ele chegar na gente. Até ele ter sido modificado. A gente não costuma pensar assim, né? Quando a gente vai tomar o suco, pensa no suco como um objeto mesmo. A gente não pensa nele como um sujeito. Tá? Quando eu trato as coisas como objeto, e aí vem de novo na ideia da árvore, da planta ou até do animal, sei lá...do frango que eu vou comer... A gente não dá esse valor de igualdade. O objeto é descartável, ele é material, ele vai corresponder para mim apenas naquele momento, a minha necessidade. Mas para ele chegar até mim, pensem aí... sei lá... No trigo. Para o trigo chegar até o pão que você vai lá e compra na embalagem, ele teve que vir da semente, teve que ser cultivado, teve que ter alguém ali para cuidar, regar, para colher, processar, para virar o trigo, para fazer o pão, para embalar o pão, para a gente comer. Então, o que eu quero que vocês, independente dos dogmas, das crenças... Tentem pensar nisso.

É interessante observar as vozes conflituosas e dignas que ocupam espaço nos discursos da professora e dos (as) alunos (as), que buscam simultaneamente a igualdade de valor no que diz respeito ao direito de existir e à beleza irreproduzível que torna cada ente e evento únicos. Se alma for entendida como o que dá valor à existência, então todos os seres vivos devem ser dotados dela. Mas, não somos iguais. Então, talvez alma tenha algo de individual. Ou, ainda, sou o que pensa, mas meu cachorro parece que *entende* tantas coisas... E a árvore parece que transmite algo que me fez sentir bem. Será de mim ou da árvore, ou ainda do que se estabelece entre mim e a árvore? As palavras estão em diálogo. Elas não pertencem à identidade deste ou daquele. E não há uma disputa para ver quem está certo ou qual é a verdade ou a realidade. Percebemos isso em expressões utilizadas pela professora tais como: *Estou tentando acompanhar; Tem muita coisa que a gente ainda não sabe; ou Tentem pensar nisso.*

É possível perceber, também, nesses diálogos, o quanto as perguntas que elaboram e as formas de interpretação que vão construindo estão profundamente ligadas a suas experiências afetivas com os seres sobre os quais refletem. Quando a professora questiona o caráter de superioridade atribuído à razão, ela o faz se referindo às violências vivenciadas em nossas sociedades arquitetadas pela racionalidade. De seu sentimento de indignação, nasce sua crítica. Do mesmo modo, quando Meggie quer que os animais tenham alma, ela é movida pela comunicação que acredita estabelecer com seu animal de estimação ou com as plantas. Da experiência afetiva nasce seu questionamento.

Mas o contrário também é perceptível. Por vezes, a ideia que tenho sobre algo direciona meu olhar, determinando aberturas ou fechamentos para o que se opõe à minha

visão durante a experiência. Por exemplo, se construímos socialmente uma visão negativa do ser humano e/ou uma visão romântica de natureza, nossas vivências podem não passar da busca de sinais para justificar essas concepções, como ocorre em experiências demonstrativas, onde o resultado foi predeterminado pelo olhar. Se acredito no ser humano como encarnação do mal, dificilmente atento para o que experimento em contradição a essa visão. Se acredito que a natureza conserva alguma espécie de pureza original, é pouco provável que atente ao que vivencio de violência natural entre os animais irracionais, por exemplo.

Observamos, em outro ponto das aulas da professora, quando debatem sobre o descaso com as praças ou os espaços públicos de lazer, que estes não são defendidos pela ótica do dever ou das leis, mas, sim, enfatizando o sentido afetivo que têm para a população. Segue um trecho das conversas em que isso aparece:

Professora Iara: – Não sei se vocês conhecem ali na Avenida Rio Claro (Visconde do Rio Claro), o Espaço Livre?

Aluno<sup>4</sup>: – Eu conheço, jogava bola.

Professora Iara: – O Espaço Livre há alguns anos atrás, quando eu era criança, um determinado prefeito montou aquele espaço para ser um lugar de lazer coletivo da população. Então, tinha o palco, onde tinha apresentações de teatro, shows e dança, tinha uma minipista de bike, de futebol... Um espaço grande mesmo. Não sei o que foi acontecendo que esse espaço foi... está lá, está pronto... está abandonado. Funciona qualquer coisinha ali, que eu não sei o que é da prefeitura.

Aluno: – Lá tem circo às vezes. Feira de carro.

Meggie: – Mas é coisa privatizada.

Professora Iara: – Exato! Foi deturpado o uso dele, né?

Quando a aluna Meggie diz da decepção de que um espaço de lazer da população esteja relegado a segundo plano, a professora reforça essa fala, apontando a importância de valorização dos espaços públicos de lazer. Essas falas respondem ao discurso que apresenta o lazer como supérfluo. Aliás, a professora responde claramente a esse discurso em vários momentos, quando enfatiza o passeio na praça e as brincadeiras que costumam ser tão marginalizadas em uma sociedade onde adulto é o consumidor e o produtor/trabalhador. Lembrando que a palavra *adulto* está carregada de valorização, *status* para o jovem. Um dos momentos, na entrevista, no qual a professora Iara valoriza as brincadeiras é descrito a seguir:

Professora Iara: [...] se a gente pensar aí pro lado da lacuna das habilidades e dos valores, eu acho que nisso eles cresceram muito. É evidente assim quando a gente vê as fotos, quando a gente se lembra, eu tenho certeza que eles vão levar para o resto da vida deles a experiência que foi da gente ter ido até a pracinha santo Antônio, que foi um momento... Eu acho que foi um momento fraterno ali mesmo de homem – natureza. E que eles brincaram, né? E quando eu vejo o vídeo, eu fico emocionada de ver adolescente pulando corda, brincando de pega-pega [...]

O debate político ocorre intimamente ligado a questões relacionadas à vida singular dos sujeitos. E isso não implica individualismo. Ao contrário, existe espírito de coletividade nessas experiências que levam à valorização dos espaços públicos e do lazer como um bem comum, que deve ser reivindicado como direito e cuidado por todos.

Durante suas aulas, a professora trabalha temas como bioética, tendo comentado, por exemplo, sobre a polêmica em relação ao uso de animais para pesquisas, mostrando a complexidade do tema, considerando a relevância das pesquisas e os excessos às vezes cometidos no tratamento dos animais. Durante os debates, sempre escutou os (as) alunos (as) a respeito de conhecimentos populares, apresentando estes e a ciência como sendo formas

<sup>4</sup> Quando utilizamos *aluno*, sem atribuir um nome, foi por não ter sido possível identificar na filmagem se este era algum dos estudantes já identificados em diálogos anteriores.

diferentes de conhecimento/interpretação da realidade, sem declarar a superioridade de um sobre o outro. Essa tentativa de discutir o conhecimento científico como não sendo neutro, contextualizado cultural e historicamente, permite que sua palavra não seja simplesmente recebida como *verdade* associada aos seus conhecimentos, mas constantemente questionada e refletida. A professora também não sabe a resposta. Esse debate é fundamental quando tratamos de Educação Ambiental, devido à grande facilidade com que os temas presentes são apresentados como consensos científicos, pautados na ideia de que são *mais racionais*.

É curioso que a professora sempre enfatize os autores que está utilizando, durante as argumentações, pois não é comum na educação básica. Isso faz com que o pensamento esteja sempre associado a um ser humano que o defende e constitui-se em alternativa muito significativa para desconstruir a ideia de uma verdade abstrata ou para desmistificar os conhecimentos científicos.

Mesmo que tenhamos reconhecido os sentidos maiores construídos nas práticas da professora como sendo o estabelecimento de um ambiente democrático e as reflexões filosóficas acerca da realidade, a docente coloca, durante a entrevista, que considera remoto o potencial da prática pedagógica na transformação das estruturas. Pensamos que essa visão pode ter influenciado na ausência de ações concretas no âmbito coletivo organizadas pelos (as) alunos (as). As discussões sobre a falta de lixeiras na praça, sobre o abandono de espaços públicos de lazer, não ultrapassaram a verbalização/reflexão intelectual e o pessimismo em relação às nossas políticas. E, embora não seja a intenção da professora com seu pessimismo intelectual, que provavelmente defenderia como crítico, acaba fortalecendo a voz da ideologia fatalista, descrita por Freire (2013, p.21) como ideologia que imobiliza e “anima o discurso neoliberal. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar ‘quase natural’”. Isso não significa que a professora não reconheça o caráter social e histórico da realidade, pois a reconhece como construção humana. Porém, não rompe com a dicotomia sujeito-sociedade, ou individual-coletivo.

É importante reconhecer a dificuldade em transformar a ideologia em ações mais concretas, que respondam às reivindicações de realização justas da população, pois esta facilita a aproximação entre o discurso dominante que criticamos – de foco na realização exclusivamente pessoal – e os grupos socialmente vulneráveis. Como aponta Apple (2003), os floreios retóricos dos discursos da pedagogia crítica precisam enfrentar as condições materiais e ideológicas em transformação, reconhecendo que não é possível existir no vácuo. Se mantivermos as utopias monológicas, exaltando a si mesmas, no lugar de colocá-las em diálogo com os enunciados que nos pedem resposta, de forma responsável, seus próprios idealizadores construirão para estas a fantasia como sentido. E pensamos que acabaremos por levar o jovem a reforçar o imediatismo – dada sua sensação de impotência – ou, então, ao retorno à ideia religiosa da beleza do sacrifício por uma causa perdida. E, em nenhum dos casos, estaríamos estimulando a compreensão da relação entre escolhas e valores, nem o reconhecimento de seu compromisso e responsabilidade com o que deseja ver no mundo.

### 3 Considerações Finais

A Educação Ambiental traz, em muitas das palavras que exigiram seu surgimento como enunciado respondente, a necessidade humana de relação para existir. Estamos incomodados com a coisificação da natureza humana e não humana. Queremos construir uma palavra outra, onde a natureza não seja objeto e nós não sejamos máquinas. Isso parece mover professores (as) para a Educação Ambiental.

Fazemos essa reflexão com base na observação dos discursos dos (as) professores (as) participantes do grupo de extensão aqui mencionado, durante a elaboração de seus planos de aula. Em todas as propostas e diálogos aparecia a preocupação com relação à coisificação do humano, à falta de tempo para experiência sensível, ao consumismo.

Observamos que, nas práticas de Educação Ambiental propostas pela professora Iara, que apresentamos neste artigo, por exemplo, esse cuidado com as relações com a natureza e entre os humanos ganhou espaço privilegiado. A afetividade é, indiscutivelmente, buscada em suas aulas, nas falas e nos gestos.

Alguns dizem que a capacidade de competir garante a sobrevivência. Outros dizem que a cooperação garante a sobrevivência. Há os que dizem que o individualismo está nos fazendo retornar à barbárie. E os que dizem que o coletivo apaga o que é próprio, único em cada um.

Se o relativismo dos valores favorece o individualismo e a competição, na busca por nossa diferenciação, o universalismo dos valores favorece a massificação e a ocultação do sujeito, na busca por nosso direito de igualdade. E, tanto a busca pelo que nos torna insubstituíveis, quanto a luta por igualdade de direitos sociais, são dignas.

Pensamos que a valorização das relações humanas – entre si e com a natureza – no ambiente escolar pode contribuir para romper a dicotomia entre interesses pessoais e coletivos. Pois na relação com o outro cada um é insubstituível e, ao mesmo tempo, responsável pela vida que no diálogo consigo se constitui.

É manifesto que as práticas de Educação Ambiental, comprometidas não apenas com a conservação da natureza, mas com atenção aos valores que motivam suas construções, representam a voz do desejo humano de encontro com o Outro, em sua distinção e semelhança, como sujeito único e social.

## Referências

APPLE, M. W. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdades*. Tradução de Azevedo, Dinah A. São Paulo: Cortez Editora/Instituto Paulo Freire, 2003.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João editores, 2010.

BAKHTIN, M. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. 5 ed. Tradução de Bezerra, Paulo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

BONOTTO, D.M.B. Contribuições para o trabalho com valores em Educação Ambiental. *Ciência e Educação*, Bauru, v.14, n 2, p. 295-306, 2008.

FERRY, L. *Do amor: uma filosofia para o século XXI*. Tradução de Janowitz, Rejane. Rio de Janeiro: Difel, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 46 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013.

GRÜN, M. *Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária*. 14 ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.  
HERMAN, N. *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética*. Ijuí, RS: Unijuí, 2010. (Col. Fronteiras da Educação).

PONZIO, A. *Procurando uma palavra outra*. Tradução de Miotello, Valdemir et al. São Carlos: Pedro e João Ed., 2010.

SIDEKUM, A. *Ética e Alteridade: a subjetividade ferida*. São Leopoldo: Unisinos, 2002. (Col. Focus, vol.9).

Versão recebida em: 05/12/2014

Aceite em: 01/04/2016